

# Competenties- Een sleutel tot integratie in theorie en praktijk van de A&O-psychologie

Citation for published version (APA):

Roe, R. A. (2002). Competenties- Een sleutel tot integratie in theorie en praktijk van de A&O-psychologie. *Gedrag & Organisatie*, 15(4), 203-224.

## Document status and date:

Published: 01/01/2002

## Document Version:

Publisher's PDF, also known as Version of record

## Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

## General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

[www.umlib.nl/taverne-license](http://www.umlib.nl/taverne-license)

## Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

[repository@maastrichtuniversity.nl](mailto:repository@maastrichtuniversity.nl)

providing details and we will investigate your claim.

# Competenties – Een sleutel tot integratie in theorie en praktijk van de A&O-psychologie<sup>1</sup>

Robert A. Roe\*

*In dit artikel wordt kritiek geleverd op de conceptuele wanorde die is ontstaan rond het begrip competentie. Aansluitend bij de arbeidspsychologische handelings-theorie, de theorie van beroepsgericht leren, en de 'resource based theory' van de onderneming, wordt gepleit voor een werkinhoudelijke benadering van het begrip, waarbij competentie wordt gedefinieerd als 'een verworven vermogen om een taak, rol of missie adequaat uit te voeren'. Er wordt een architectuurmodel van competenties voorgesteld dat de mogelijkheid biedt om uiteenlopende competentiebegrippen te ordenen en met elkaar in verband te brengen. De begrippen die door het model omspannen worden zijn: competenties, deelcompetenties, kennis, vaardigheden, houdingen, capaciteiten, persoonlijkheid en overige kenmerken. Het architectuurmodel wordt vervolgens gebruikt voor de definiëring van de noties competentiemodel en competentieprofiel, waarbij de eerste wordt gerepresenteerd als een multidimensionale matrix van de acht klassen van kenmerken, en de tweede als een beschrijvende vector. Na een bespreking van de rol van functieanalyse bij het opstellen van competentiemodellen en -profielen, wordt beschreven hoe onderdelen hiervan op methodische wijze kunnen worden toegepast bij selectie, opleiding en training, loopbaanontwikkeling en competentie management. Ten slotte wordt betoogd dat het competentiebegrip, zoals hier gedefinieerd, de sleutel kan vormen tot de integratie van theorie en praktijk, theoretische concepten op het niveau van individu, groep en organisatie, en algemeen-psychologische en differentieel-psychologische theorie. De verwachting wordt uitgesproken dat het methodologische en theoretisch-inhoudelijke onderzoek dat nodig is om competentiemodellen te kunnen opstellen en valideren, zal leiden tot nieuwe inzichten en een belangrijke bijdrage zal leveren aan de verdere ontwikkeling van de A&O-psychologie.*

Trefwoorden: competenties, competentie management, functie-analyse, leergedrag, ontwikkeling

## 1 Inleiding

Nog geen decennium na in de wereld van het HRM te zijn doorgebroken, is het begrip 'competentie' niet meer weg te denken. Termen als 'competentieanalyse', 'competentieprofiel' en 'competentie management' maken vast onderdeel uit van het vocabulaire van managers, HRM'ers, consultants en A&O-psychologen. De betekenis ervan is echter allesbehalve eenduidig. Met hetzelfde woord

\* Sectie Arbeids- en Organisationspsychologie, Katholieke Universiteit Nijmegen, postbus 9104, 6500 HE Nijmegen.

wordt vaak iets anders bedoeld en de verwarring onder gebruikers is – ook jaren na de introductie – groot. Terwijl er vele definities en lijsten van competenties in omloop zijn, bestaat in de praktijk nog steeds onduidelijkheid over wat competenties nu eigenlijk zijn en wordt getwijfeld aan de waarde van het ‘werken met competenties’ voor de organisatie. Terwijl er nog steeds managers zijn die van plan zijn competentie management in te voeren, groeit onder degenen die hen zijn voorgegaan de behoefte aan evaluatie en aan een nuchtere kosten-batenanalyse. Onder A&O-psychologen is het vooral de onduidelijke theoretische status van het begrip competentie die vragen heeft opgeroepen. In een eerdere aflevering van dit tijdschrift is dit onderwerp aan de orde geweest, waarbij enerzijds betoogd is dat het begrip competentie niet thuishoort in de A&O-psychologische theorie maar in de pragmatische denkwereld van het bedrijfsleven (Jansen, 2002), terwijl anderzijds gesteld is dat het in die theorie juist wel een plaats heeft of zou moeten krijgen (bijv. Altink, 2002; Hoekstra, 2002; Roe, 2002). Een eenduidige conclusie werd daarbij niet bereikt. Gezien het belang van het onderwerp voor het onderzoek en de theorievorming, alsook voor de professionele dienstverlening door A&O-psychologen, wordt er in dit artikel nader op ingegaan.

Het uitgangspunt van dit artikel is dat het gebruik van een generieke term ‘competentie’ ter overkoepeling van bestaande termen als kennis, vaardigheid, stijl, persoonlijkheid of capaciteit, niet zinvol is en neerkomt op het overschenken van ‘oude wijn in nieuwe zakken’. Hoewel dit in de consulting business commercieel aantrekkelijk kan zijn, levert het in theoretisch en praktisch opzicht geen voordeel op. Wel zinvol is het te bepalen wat ‘competentie’ aan ons begrip-penstelsel kan toevoegen en de consequenties daarvan voor theorie en praktijk aan te geven. Het laatste vormt het doel van dit artikel. Met verwijzing naar de literatuur zal ik aan het begrip competentie een betekenis geven die complementair is ten opzichte van langer bestaande begrippen. En vervolgens zal ik trachten de plaats van dat begrip in de A&O-psychologische theorie aan te geven. De visie op competenties die hiermee ontstaat, heeft consequenties voor de conceptualisatie en uitvoering van onder andere functieanalyse, selectie, opleiding en loopbaanontwikkeling, maar ook voor de manier waarop vanuit A&O-psychologische optiek invulling gegeven wordt aan competentie management. Het grootste deel van het artikel is dan ook aan het bespreken van deze consequenties gewijd. De uiteenzetting zal duidelijk maken dat de voorgestelde kijk op competentie niet alleen een term aan ons vocabulaire toevoegt, maar een perspectief opent dat de A&O-psychologie de gelegenheid biedt voor integratie tussen verschillende theoretische benaderingen enerzijds en tussen theorie en praktijk anderzijds.

## 2 Geschiedenis en definitie

Het competentiebegrip heeft in de psychologie een merkwaardige geschiedenis doorgemaakt. De term competentie wordt vanaf de jaren zeventig van de vorige eeuw regelmatig gebruikt om breder of smaller afgebakende bekwaamheden aan te duiden<sup>2</sup>, maar wordt tegelijk niet herkend als een begrip dat als zodanig van waarde is voor theorievorming – anders dan bijvoorbeeld ‘ability’ of ‘attitude’. Terugkijkend vanuit het heden, zou men kunnen zeggen dat de waarde van het begrip competentie in de psychologie jarenlang onopgemerkt is gebleven. Dat geldt zeker ook op het deel terrein van de A&O-psychologie, waar publicaties zoals van Frei, Duell & Baitsch (1984) en Leplat (1991) over de rol en ontwikke-

ling van competenties in het arbeidshandelen nagenoeg onopgemerkt zijn gebleven. De grote belangstelling voor het begrip competentie is pas ontstaan in het midden van de jaren negentig van de vorige eeuw toen een nieuwe stroming in de theorie van het strategisch management (Hamel & Prahalad, 1994), uitgedragen door de internationale business schools, onder managers de opvatting verbreedde dat competenties een voorwaarde vormen voor het succes van de onderneming. Waren het aanvankelijk de zogenoemde 'kerncompetenties' van het bedrijf die centraal stonden, dat wil zeggen moeilijk te imiteren, unieke kwaliteiten die van waarde zijn voor de klant en het bedrijf onderscheiden van zijn concurrenten, al snel verschoof de aandacht naar competenties van personeel en ontstond een grote vraag naar instrumenten voor competentie management. Deze vraag bleef in de consulting business niet onopgemerkt. In korte tijd kwamen er vele systemen voor competentieprofielering en competentie management op de markt en werden allerlei HRM-producten omgedoopt om als instrument voor competentieontwikkeling een nieuwe levenscyclus in te gaan. Deze ontwikkeling, die veel weg heeft van een 'hype', is grotendeels buiten de wetenschap omgegaan. Pas in een laat stadium kwam – ook onder A&O-psychologen – de discussie op gang over wat competenties nu eigenlijk zijn en werd in de vakliteratuur gezocht naar de wortels van het begrip. Dat leidde ertoe dat studies die jarenlang in de vergetelheid hadden verkeerd opeens in de aandacht kwamen te staan en dat de geschiedenis van het competentiebegrip als het ware in omgekeerde richting herschreven werd.

Wie inventariseert wat er de laatste vijf jaar onder de vlag van 'competenties' aan de man is gebracht, zal wellicht onder de indruk raken van de betoonde vindrijkheid, maar ook een zeker onbehagen voelen over het gebrek aan intellectuele discipline dat hierbij aan den dag is gelegd. Het resultaat is een warwinkel van begrippen die tot veel communicatieproblemen en misverstanden heeft geleid (Thijssen, 1998). Voor een illustratie van het chaotische resultaat verwijs ik naar de opsomming van 'mogelijke competenties' die gegeven wordt in een recent praktijkboek (Guiver-Freeman, 2001)<sup>3</sup>. Vooral A&O-psychologen, wier discipline nu juist pretendeert helder inzicht te geven in werkrelevante kenmerken van mensen, en methoden aan te reiken om zulke kenmerken te analyseren en te meten, zullen het zich aantrekken dat rond competenties zo'n ondoorzichtige situatie is ontstaan.

De situatie kan voor een deel worden toegeschreven aan publicaties waarin een brede, persoonsgerichte opvatting van competenties is gepropageerd. Veel geciteerd zijn Spencer & Spencer (1993), die competentie hebben omschreven als 'an underlying characteristic of an individual that is causally related with criterion-referenced effective and/or superior performance in a job or situation'<sup>4</sup>. Elk individueel kenmerk dat op enigerlei wijze kan bijdragen aan prestaties wordt hiermee competentie genoemd. Deze opvatting vindt men ook bij Boyatzis (1982), Smid (1997), Lap (1998) en Goudoever (1998). Hier tegenover staan publicaties die, overigens vanuit verschillende theoretische achtergronden, een welomlijnde, functiegerichte opvatting van competenties voorstaan. Het gaat hierbij in de eerste plaats om publicaties uit de hoek van de arbeidspsychologie, die het begrip competentie van oudsher verbindt met het uitvoeren van een concrete, gesitueerde taak (Frei, Duell & Baitsch, 1984; Leplat, 1991; De Montmollin, 1995). Verder om publicaties op het terrein van de bedrijfsopleidingen en het beroeps- en volwassenenonderwijs, die competentie zien als product van een integratief leerproces dat plaatsvindt in een praktijkomgeving (Bolhuis & Simons, 2001; Onstenk, 2000; Thijssen, 1998). En ten slotte om publicaties die hun oorsprong

vinden in de 'resource based theory of the firm' uit de strategische management literatuur (Foss, 1993; Hamel & Prahalad, 1994), die competentie zien als een unieke set van resources waardoor het bedrijf zich onderscheidt van zijn concurrenten. Ik sluit mij bij deze functiegerichte benadering van competenties aan en stel voor competentie te definiëren als 'een verworven vermogen om een taak of missie adequaat uit te voeren'.

Belangrijk in deze definitie is dat het gaat om het vermogen van een persoon (dan wel groep of organisatie) dat (die) onder bepaalde condities – namelijk wanneer het wordt aangesproken en de juiste omstandigheden aanwezig zijn – tot uitdrukking komt in gedrag en wel 'prestatiegedrag' (Roe, 1999a). In deze zin kan een persoon de competentie hebben om pianosonates te spelen, computerprogramma's te schrijven, of een vliegtuig te besturen. Iedere volwassene beschikt over vele competenties die in het werk – doch ook daarbuiten – in effectief prestatiegedrag kunnen worden omgezet. Of dat gebeurt hangt af van verscheidene factoren (Roe, 1999a). Zo zal iemand die pianosonates kan spelen dat alleen doen als hij 'in rol is' (dat wil zeggen geacht wordt te spelen), gemotiveerd en voorbereid is, en een piano ter beschikking heeft. Competentie is een noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde voor prestatiegedrag (Leplat, 1991; Thijssen, 1998; Van der Maessen de Sombreff & Schakel, 1999).

Het zal duidelijk zijn dat het begrip competentie, op deze manier gedefinieerd, in een aantal opzichten afwijkt van hetgeen anderen onder competentie verstaan. Allereerst is competentie gebonden aan een taak of rol (dan wel missie – zie hierna), dat wil zeggen een concrete activiteit die vervuld moet worden om een zeker resultaat te bereiken, en daarmee aan een specifieke situatie en plaats binnen een organisatie. Competenties verwijzen dus naar pianospelen, programmeren, vliegen en dergelijke, activiteiten die in organisatieverband economische waarde genereren en waarvoor men als tegenprestaties gewoonlijk een financiële beloning ontvangt. Hier ligt een verschil met de opvatting dat competenties algemene eigenschappen van mensen zijn. En het levert een goede toetssteen op om in lijsten van competentietermen de werkelijke competenties te herkennen. Als het om een werkwoord gaat en de beschreven activiteit als zodanig waarde genereert – voorbeelden zijn: les geven of projecten leiden – is sprake van een competentie. Bij werkwoorden die naar een ondergeschikte activiteit verwijzen, zoals doelen stellen, motiveren, luisteren of procedures toepassen, en bij zelfstandige naamwoorden als: ondernemerschap, flexibiliteit, betrouwbaarheid, creativiteit, is dat niet het geval en is van competenties geen sprake.

In de tweede plaats zijn competenties geleerd en wel via leren-door-doen. Programmeren, een vliegtuig besturen, maar ook les geven of projecten leiden, leert men uitsluitend door taakhandelen in een reële of een gesimuleerde werksituatie. Zelfs iemand met een natuurtalent zal al doende moeten leren. Wie een aangeboren talent heeft voor pianospelen zal eerst de toetsen van de piano moeten aanraken en het instrument moeten leren beheersen, voordat de competentie 'pianospelen' ontwikkeld kan worden. Het verschil zit hem in de duur van de aanleertijd; deze zal bij iemand met talent korter zijn dan bij een doorsnee-persoon. Dat leren tijdens de handeling nodig is, hangt samen met het derde kenmerk van competenties, namelijk dat zij 'integrerend' zijn, dat wil zeggen zaken die eerder geleerd zijn – met name kennis, vaardigheden en houdingen – samensmeden tot één geheel. Juist in het feit dat iemand in staat is om tijdens de handeling op een juiste manier gebruik te maken van de aanwezige kennis en

vaardigheid en tegelijk de juiste attitude aan den dag te leggen, ligt het onderscheidende kenmerk van competentie. Dit impliceert dat competenties onderscheiden moeten worden van dergelijke samenstellende delen. Hier ligt een wezenlijk punt van verschil met de opvatting dat competentie als synoniem voor kennis of vaardigheid beschouwd kan worden (zie bijvoorbeeld Jansen, 2002).

Vanuit een psychologische optiek is over het ontstaan en de ontwikkeling van competenties meer op te merken. Een belangrijke constatering is dat men in competenties een weerspiegeling vindt van de hiërarchische opbouw van handelen, zoals die uit de arbeidspychologie bekend is (Hacker, 1997). Het besturen van een vliegtuig of les geven is opgebouwd uit meerdere onderdelen, die zelf weer uit kleinere bouwstenen bestaan. Het aantal niveaus in de hiërarchie kan daarbij wisselen met de taak. In de arbeidspychologie wordt voor de meeromvattende activiteiten die zich richten op een zelfstandig ervaren doel de term 'handeling' gebruikt, terwijl men voor kleinere onderdelen de term 'deelhandeling' gebruikt. Op analoge wijze kan men onderscheid maken tussen 'competenties' en 'deelcompetenties', waarbij de laatste weliswaar noodzakelijk zijn, maar in het kader van de organisatie geen zelfstandige betekenis hebben en niet tot beloning leiden. Sommige deelcompetenties (bijvoorbeeld het nauwkeurig kunnen sturen) zijn uniek voor een bepaald type werk, maar andere (zoals bijvoorbeeld plannen en onderhandelen) vormen een bouwsteen voor uiteenlopende competenties. Vaak kunnen door aanwezige deelcompetenties anders te combineren nieuwe competenties worden gevormd.

De definitie van competenties is bewust zo gekozen dat zij niet slechts toegepast kan worden op één persoon, maar ook op een groep of organisatie, waarbij dan in de plaats van de begrippen taak en rol ook het begrip missie gebruikt kan worden. Men kan een orkest competent noemen voor het uitvoeren van symfonische werken, een chirurgisch team voor het uitvoeren van hartoperaties, een sales-team voor het uitvoeren van een verkoopcampagne. Trekt men dit door naar het niveau van de organisatie, dan komt men uit bij de competenties waar strategen over spreken en waarop het bedrijf kan concurreren, zoals de competentie in grootschalig projectmanagement, het ontwerpen en implementeren van e-commerce-systemen, of het bouwen van milieuzuiveringsinstallaties. In de rest van dit artikel beperk ik mij tot competenties van individuen, maar het is goed om in gedachten te houden dat bij de gekozen conceptualisering de competenties van individuen, groepen en organisaties in elkaars verlengde liggen. Om het met een voorbeeld te verduidelijken: de competenties van de piloot zijn te zien als onderdeel van de competenties van de totale crew, en deze kunnen weer beschouwd worden als onderdeel van de competenties van de luchtvaartonderneming in het vervoeren van vracht en passagiers. Dat deze begrippen te verbinden zijn, komt doordat de definitie van competentie in feite verwijst naar bedrijfsprocessen en het aandeel dat groepen respectievelijk personen daaraan hebben. Uiteraard zijn op organisatieniveau meer elementen in het geding en spelen non-human resources als informatie en technologie ook een rol, evenals de resultaten van gezamenlijk leren, lees: organisatieleren (Bolhuis & Simons, 2001; Roe, 2002).

### 3 Een architectuurmodel van competenties

Voor de A&O-psychologie is van groot belang te kunnen aangeven hoe competenties zich verhouden tot andere kenmerken van personen. Het conceptuele

model dat in figuur 1 is weergegeven, verschaft een antwoord op deze vraag. Het stelt een architectuur voor die de volgende acht begrippen omvat:

*1) Competentie*

Zoals gezegd wordt met de competentie van een persoon bedoeld een geleerd vermogen om een bepaalde taak of rol adequaat uit te voeren. Voorbeelden van competenties zijn: het kunnen programmeren in JAVA, het kunnen opstellen van een verlies- en winstrekening, het kunnen vervangen van een aandrijfriem, het handmatig kunnen uitvoeren van een landing.

*2) Deelcompetenties*

Competenties worden meestal gevormd in een stapsgewijs leerproces waarbij eerst onderdelen van de taak of rol geoefend worden. Het vermogen zulke onderdelen goed uit te voeren wordt deelcompetentie genoemd. Voorbeelden zijn: het kunnen opstellen van een draaiboek, het kunnen opstellen van een voortgangsrapportage, het kunnen houden van interviews, het kunnen lezen van een checklist.

*3) Kennis*

Met kennis wordt bedoeld datgene wat iemand geleerd heeft over feiten en verhoudingen, en over technieken en procedures binnen een bepaald domein. Voorbeelden zijn: kennis van UNIX, kennis van smeermiddelen, kennis van verkeersregels, kennis van R/T-procedures, kennis van marketingtechnieken en talenkennis.

*4) Vaardigheden*

Met vaardigheden wordt bedoeld datgene wat iemand geleerd heeft door middel van oefening en in staat is om uit te voeren. Voorbeelden zijn: vaardigheid in probleemanalyse, mondelinge/schriftelijke uitdrukkingsvaardigheden, montagevaardigheden, typevaardigheid, vaardigheid in werken met spreadsheets.

*5) Houding*

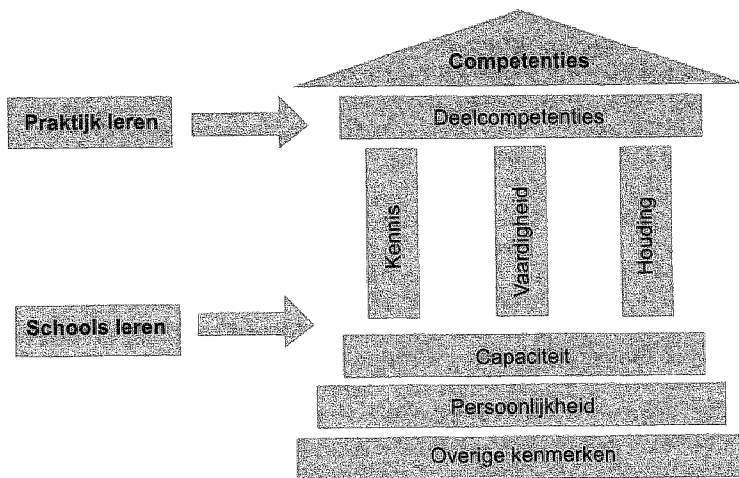
Met houding (of attitude) wordt bedoeld hoe men zich opstelt ten opzichte van personen of zaken. Daarbij gaat het steeds om de combinatie van weet hebben van (cognitief aspect), iets doen aan (actie-aspect), en leuk vinden van (affectief aspect). Voorbeelden zijn: zorgvuldigheid, respect voor anderen, openstaan voor kritiek, betrokkenheid, veranderingsgerichtheid, ondernemerschap, veiligheidsbewustzijn en klantgerichtheid.

*6) Capaciteiten*

Met de term capaciteiten worden bedoeld op in aanleg gegeven intellectuele vermogens waarmee mensen in staat zijn problemen te doorzien en op te lossen, respectievelijk nieuwe gegevens en samenhangen te leren. Voorbeelden zijn: algemene intelligentie (g), analytisch denken, synthetisch denken, numeriek redeneren, verbaal redeneren en ruimtelijk inzicht.

*7) Persoonlijkheid*

Met de term persoonlijkheid wordt verwezen naar de in aanleg gegeven kenmerken van de manier waarop iemand zich gewoonlijk gedraagt, waarbij iets een kenmerk genoemd wordt wanneer het in vele uiteenlopende situaties waargenomen wordt en weinig verandering vertoont. Voorbeelden zijn: energie, spanningsbehoefte, ambitie, extraversie, neuroticisme en vriendelijkheid.



Figuur 1 *Architectuurmodel van competenties*

#### 8) Overige kenmerken

Tot de overige kenmerken behoren onder meer waarden, interessen, doelen, motieven, gedragsstijlen, alsook biologische en biografische kenmerken. Het model heeft de vorm van een Griekse tempel, die – zonder een al te letterlijke pretentie – als volgt geïnterpreteerd kan worden. Competenties berusten op deelcompetenties en op kennis, vaardigheden en houdingen. Zij zijn daaruit gevormd door middel van een leerproces in de concrete [of gesimuleerde] werksituatie. Kennis, vaardigheden en houdingen zijn op hun beurt gevormd door middel van leerprocessen die deels op het werk, deels op school of in het dagelijks leven hebben plaatsgevonden. Wat er geleerd is, wordt bepaald door de verstandelijke aanleg, de persoonlijkheid en andere kenmerken. Kennis, vaardigheden en houdingen [weergegeven als de kolommen in de figuur] zijn aldus gebaseerd op het fundament van in aanleg gegeven disposities (het fundament van de tempel), terwijl zij op hun beurt de drager zijn van deelcompetenties en competenties [tympaan].

## 4 Leerprocessen en competenties

De ontwikkeling van competenties berust op een veelvoud van leerprocessen. Van belang is een onderscheid te maken tussen gericht leren, waarbij sprake is van een tevoren gesteld leerdoel, en ongericht leren dat spontaan plaatsvindt door interactie met de omgeving waarin men verkeert. Het onderscheid is zowel van belang voor het aanleren van kennis, vaardigheden en houdingen, als voor de integratie daarvan tot competenties. Duidelijk moet zijn dat niet alle leerprocessen die bij het verwerven van competenties een rol spelen opzettelijk zijn en in een schoolse situatie plaatsvinden. Integendeel, er is bij het verwerven van competenties sprake van veel niet-opzettelijk leren in de praktijk, zowel in het dagelijks leven als op het werk (Bolhuis, 1995). Schools leren heeft, als het om competenties gaat, primair een voorwaardenscheppend karakter. Het vormt de bouwstenen waaruit door lerend te handelen competenties gevormd worden.



Niet alle leerprocessen die zich rondom competenties afspelen kunnen beschreven worden met het architectuurmodel. Dat heeft te maken met het feit dat dit model primair dient om de opbouw van afzonderlijke competenties af te beelden. Het gaat bijvoorbeeld niet in op de vraag welke competenties iemand allemaal bezit en hoe het gehele repertoire van competenties zich ontwikkelt. De literatuur over leren in werksituaties (bijvoorbeeld Bolhuis, 1995; Bolhuis & Simons, 2001; Hacker, 1997; Onstenk, 1997, 2000) benadrukt juist het belang van het 'gedragsrepertoire' en de wijzigingen die daarin plaatsvinden wanneer mensen leren. Ook wordt aandacht besteed aan de diversiteit van leervormen en strategieën (Warr & Allan, 1998) die men in de beroepsgericht leren aantreft.

Door Roe (1999b) zijn de voornaamste vormen van leren die in de literatuur worden beschreven in vier categorieën ingedeeld. Zij worden aangeduid als:

#### 1 *Voorwaarts leren*

Uitbreiding van het gedragsrepertoire door het *aanleren* van nieuwe competenties. Dit gebeurt door middel van leren-door-doen, waarbij sprake is van processen als interpreteren, analyseren, ontwerpen, uitproberen en nadoen. Voorzover nodig worden, op de manier zoals eerder aangegeven, ook nieuwe kennis, vaardigheden en houdingen aangeleerd. Voorbeelden zijn alle competenties die voor een persoon nieuw zijn.

#### 2 *Neerwaarts leren*

Versterking van competenties in de zin van vergroting van de handelingsefficiëntie en cognitieve verdichting door herhaalde *oefening*. Hierbij is sprake van processen als verkorten, automatiseren, tekens vormen en sensibiliseren, die te maken hebben met de overgang naar een lager reguleringsniveau van de handeling. Voorbeelden zijn: het verwerven van routine in het uitvoeren van een bepaalde medische ingreep of het houden van voordrachten.

#### 3 *Opwaarts leren*

Verbreding van competenties door toenemend inzicht en voortschrijdende integratie, gestimuleerd door *reflectie*, waarbij sprake is van processen als intellectueel ordenen, strategie vormen, verbaliseren en bewust worden. Hierbij ontstaan competenties van hogere orde, die als 'meesterschap' aangeduid kunnen worden. Voorbeelden zijn: het verwerven van een grotere bekwaamheid in verkopen of doceren, door reflectie op ervaring in uiteenlopende situaties.

#### 4 *Terugwaarts leren*

Het inkrimpen van het gedragsrepertoire door *afleren* van competenties. Dit gebeurt door desensibiliseren, het anders vormen van tekens, en het onderdrukken van reacties. Dit houdt in eerste instantie in dat geleerd wordt de handeling achterwege te laten. Daarna volgt geleidelijke 'uitdoving' van de competentie doordat de handeling niet meer plaatsvindt. Voorbeelden zijn: het verlies aan competentie in het bedienen van een handmatige telefooncentrale of machinaal zetten van tekst.

Deze vier vormen van leren wijzen op de innige verbondenheid van competentie en handeling. Zij herinneren eraan dat om een competentie te kunnen ontwikkelen men de mogelijkheid moet hebben om te handelen, en dat om een competentie in stand te houden een herhaling van de handeling nodig is. Wanneer het werk of de technologie zodanig verandert dat de handeling niet langer toegepast hoeft te worden, wordt de competentie obsoleet en verdwijnt zij geleidelijk.

Uit onderzoek is duidelijk geworden dat de manier waarop het individuele leerproces verloopt en het resultaat ervan in termen van bereikt prestatieniveau, gemaakte fouten, geleverde inspanning en verbruikte tijd, afhankelijk is van individuele strategieën (Warr & Allen, 1998) en disposities. Het is vanwege het laatste dat in het architectuurmodel een relatie wordt verondersteld tussen disposities en geleerde kenmerken.

## 5 Functieanalyse en -criteria

Een eerste, interessante toepassingsmogelijkheid voor het architectuurmodel van competenties ligt op het terrein van de functieanalyse. Omdat deze de basis vormt voor activiteiten als werving en selectie, opleiding, beoordeling, beloning en dergelijke (bijv. Cascio, 1998), ligt hier een mogelijkheid om voor deze activiteiten een gemeenschappelijk beschrijvingskader te introduceren. In de praktijk blijkt het aan zo'n kader dikwijls te ontbreken en moet men constateren dat de gebruikte analysemethode nogal eens varieert met het doel. Hoewel gestandaardiseerde functieanalysemethoden, zoals het 'Work Profiling System' van SHL (Van Sliedrecht, 1999) in opmars lijken, laat de bedrijfspraktijk nog een grote verscheidenheid aan gebruikte methoden zien. Dikwijls is sprake van een combinatie van 'work-oriented'-methoden waarmee de context en de taken worden beschreven en 'worker-oriented'-methoden waarmee op een meer of minder geformaliseerde manier functie-eisen in kaart worden gebracht. Welke methoden worden gebruikt, verschilt hierbij met het bedrijf of de bedrijfstak. Voor het afleiden van de functie-eisen wordt in de praktijk vaak een beroep gedaan op het oordeel van de analist en/of materiedeskundigen, die meestal zonder hulpmiddelen de sprong maken van werkinhoud naar wat van de werknemer verwacht wordt in termen van gedrag of eigenschappen. Functieanalyse geeft op die manier niet de solide en geïntegreerde basis die men zou wensen.

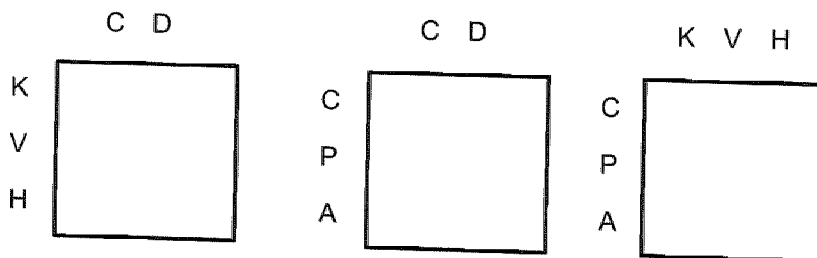
Door aansluiting te zoeken bij het competentiebegrip en gebruik te maken van het architectuurmodel kan in deze situatie wellicht enige verbetering worden gebracht. De analyse zal dan moeten bestaan uit vier fasen:

- 1 Het beschrijven van het uit te voeren werk in termen van werkzaamheden waarmee een bijdrage geleverd wordt aan de primaire en ondersteunende processen in de organisatie. Dit kan het best gebeuren aan de hand van een methodiek die aandacht besteedt aan het werkobject, de klant, de taak, de gereedschappen, de methode, de timing en de werkomgeving (bijv. Roe & Zijlstra, 1991).
- 2 Het vaststellen van competenties en deelcompetenties, waarbij de stelregel is dat bij een juiste opsplitsing van de werkzaamheden in handelingen en deelhandelingen duidelijk wordt welke competenties en deelcompetenties (CD's) de medewerker moet bezitten om het werk adequaat te kunnen uitvoeren.
- 3 Het vaststellen van de kennis, vaardigheden en houdingen (KVH's) die kritisch zijn wanneer de medewerker de deelcompetenties en competenties wil verwerven.
- 4 Het vaststellen van de capaciteiten, persoonlijkheidstrekken en andere kenmerken (CPA's) die hetzij belemmerend, hetzij faciliterend zijn bij het aanleren van kennis, vaardigheden en houdingen, respectievelijk bij het aanleren van deelcompetenties en competenties.

Om een dergelijke functieanalyse te kunnen uitvoeren heeft men een *analyse-schema* nodig dat aan elk van de acht categorieën een concrete invulling geeft. Omdat competenties en deelcompetenties variëren met de inhoud van het werk zal de invulling van de eerste twee categorieën steeds opnieuw moeten plaatsvinden, dat wil zeggen voor elke functie of elk beroep in de gegeven organisatie of bedrijfstak. Voor kennis, vaardigheden en houdingen kan een standaardlijst gehanteerd worden, die eventueel met unieke punten wordt aangevuld. Hetzelfde geldt voor de capaciteiten, persoonlijkheidstrekken en andere kenmerken. Bij het analyseschema behoren hulpmiddelen, zoals een lijst van begripsomschrijvingen en een instructie voor de uitvoering van de analyse, de beoordeling van kenmerken et cetera. De beste vormgeving van het analyseschema heeft nog verdere research en ontwikkelingswerk. Een voorlopig schema is opgesteld door Roe (1999c) en in twee omgevingen toegepast<sup>5</sup>.

De analyse die op deze manier wordt uitgevoerd leidt tot een tweetal 'producten'. Het eerste daarvan is een *competentiemodel*. Dit wordt gevormd door een matrix van de vorm CD x KVH x CPA. Uit deze matrix is af te lezen hoe de onderlinge samenhang is tussen (a) competenties en deelcompetenties, (b) kennis, vaardigheden en houdingen, en (c) capaciteiten, persoonlijkheid en andere kenmerken. In plaats van de volledige 3-dimensionale matrix, kan men ook werken met de volgende drie deelmatrices: CD x KVH, CD x CPA en KVH x CPA (zie figuur 2). In de cellen van de eerste matrix plaatst men indices die aangeven in welke mate de aanwezigheid van kennis, vaardigheden en houdingen nodig is voor het verwerven van competenties en deelcompetenties. In de tweede matrix plaatst men indices die aangeven in welke mate capaciteiten, persoonlijkheidstrekken en andere kenmerken voorwaarden zijn voor het verwerven van competenties en deelcompetenties. In de derde matrix plaatst men indices die betrekking hebben op het verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen. Competenties en deelcompetenties zijn hier voor het gemak als vector CD aangeduid (hetgeen wil zeggen dat zij naast elkaar geplaatst worden), maar de hiërarchische structuur van competenties vraagt feitelijk om een afbeelding als matrix van het type C x D. Dit gegeven is niet overal van belang; waar dat wel zo is kom ik erop terug.

Bij de vormgeving van een competentiemodel heeft men ten aanzien van de indices verschillende keuzemogelijkheden. De eenvoudigste werkwijze is ongetwijfeld het plaatsen van kruisjes waar sprake is van een sterke relatie. Men kan ook een schaal gebruiken die de mate van relevantie of samenhang aangeeft (zie: Coul, 2002, bijlage 21; Van den Berg, 1998). Beter lijkt het de indices op te vatten als (predictieve) validiteiten. Wat de beste manier is om de parameters voor competentie modellen te bepalen, moet nog door middel van onderzoek worden vastgesteld. Het competentiemodel kan worden vergeleken met het pre-



Figuur 2 Onderdelen van het competentiemodel

dictiemodel zoals dat bij de selectie gehanteerd wordt (Roe, 1983). Het is in feite een hypothetisch model dat een compleet beeld geeft van de verwachtingen ten aanzien van relaties tussen verschillende geleerde kenmerken en disposities voorzover deze een rol spelen in een bepaalde functie<sup>6</sup>. Het spreekt vanzelf dat zo'n model empirische onderbouwing behoeft, hetzij door gebruik van gegevens uit meta-analytisch onderzoek, hetzij door rechtstreekse toetsing.

Het tweede product is een *competentieprofiel* van de functie. Dit is op te vatten als een vector die bestaat uit alle kenmerken uit de categorieën CD, KVK en CPA met voor elk kenmerk een aanduiding van het vereiste niveau. Voor de bepaling van dat niveau is dan een eenduidige operationalisatiemethode nodig. Men kan het competentieprofiel het best zien als een uitbreiding van de lijst van functie-eisen die bij traditionele functieanalyse opgesteld wordt. Een belangrijk punt van verschil is dat het competentieprofiel berust op en onderbouwd wordt door het competentiemodel. Men zou kunnen zeggen dat de geldigheid van het competentieprofiel afhangt van de validiteit van het competentiemodel, wat inhoudt dat zolang dat model niet getoetst is het profiel slechts heuristische waarde heeft. Verder is het zo dat het competentieprofiel meer volledig is dan de gebruikelijke functie-eisen of de KSAO's waar in de Angelsaksische literatuur over wordt gesproken (zie bijvoorbeeld Schmitt & Chan, 1998). In KSAO's [knowledge, skills, abilities, and other characteristics] zijn (deel)competenties, attitudes en persoonlijkheid immers niet standaard aanwezig.

Wanneer functieanalyse wordt ingevuld op de manier die hier wordt voorgesteld en resulteert in een gespecificeerd competentiemodel en een daarop berustend competentieprofiel<sup>7</sup>, zal dat voor de theorie en de praktijk van de A&O-psychologie een grote aanwinst betekenen. De verschillende A&O-psychologische methoden krijgen daardoor een gemeenschappelijke basis die door onderzoek veel hechter kan worden dan tot nu toe het geval is. Voor de praktijk zou het een vooruitgang betekenen omdat competentieprofielen breder en meer transparant zouden worden. Noties als de 'validiteit van het competentiemodel' en de 'betrouwbaarheid van het competentieprofiel' zouden daarbij hun nut kunnen bewijzen en een einde helpen maken aan het schimmenspel dat in de praktijk rondom competenties vaak wordt opgevoerd.

## 6 Personeelsselectie

Bij selectie staat van oudsher het vermogen om te presteren – lees: competentie – centraal. Het is interessant om te constateren dat de aandacht van de selecteurs zich niet richt op het voorspellen van gedrag of resultaten, zoals in de boeken aanbevolen wordt, maar op de vraag of iemand 'het kan'. In selectiegesprekken wordt de meeste tijd besteed aan bepalen 'wat iemand gedaan heeft' en 'of dat wel voldoende overeenkomt' met hetgeen in de specifieke functie gevraagd wordt. De onderliggende aanname lijkt te zijn dat wanneer iemand een bepaalde taak of rol vervuld heeft, hij daarmee bewezen heeft deze aan te kunnen. Datgene waarom het hier draait wordt in de selectiepsychologie veelal gerangschikt onder 'ervaring'. Het begrip competentie biedt de mogelijkheid dit begrip te differentiëren, scherper te omschrijven en meetbaar te maken. Het helpt ook om de 'vergelijkende benadering' een volwaardige plaats te geven naast de predictieve, zoals ik hierna zal aangeven.

Bij het opzetten van een selectieprocedure is het competentiemodel, zoals hier bedoeld, van onschatbare waarde. Bij de verschillende onderdelen van het model is precies aan te geven welke benaderingen in de selectie gevolgd kunnen worden en welke opbrengst ervan verwacht mag worden. De assumptie die gemaakt moet worden om deze toepassingen mogelijk te maken is dat niet prestaties maar competenties de criteria vormen waarop selectie zich richt (vgl. Hoekstra, 2002). Dat lijkt een redelijke aanname, niet alleen omdat selecteurs daarvoor de meeste belangstelling hebben, maar ook omdat prestaties gezien kunnen worden als functie van competenties wanneer andere factoren constant gehouden worden. Het feit dat competenties economische waarde vertegenwoordigen is verder goed te verenigen met de gedachte dat aan criteria utiliteiten toegekend kunnen worden. De volgende benaderingen van selectie kunnen onderscheiden worden:

- 1 *Vergelijking van competenties*  
Behalve in het spontane gedrag van interviewers en selectiecommissies komt men dit tegen in methoden als 'profile matching' en criteriumvergelijking (Roe, 1983). Om de vergelijking uit te voeren, heeft men het competentieprofiel van de functie nodig en een daarmee corresponderend competentieprofiel van de kandidaat, dat verkregen wordt door beoordeling. De vergelijking beperkt zich in principe tot de competenties in strikte zin; de deelcompetenties worden hieronder genoemd.
- 2 *Voorspelling van competenties uit disposities*  
Voor de 'klassieke' selectie, waarbij capaciteiten, persoonlijkheid en biografische kenmerken de predictoren vormen, gebruikt men het competentieprofiel van de functie – en wel onderdeel CPA – om een testbatterij samen te stellen en afstestgrenzen aan te geven (in feite zijn de afstestgrenzen al bij het opstellen van het competentieprofiel bepaald). De deelmatrix C x CPA van het competentiemodel levert het predictiemodel.
- 3 *Voorspelling van competenties uit kennis, vaardigheden en houdingen*  
Dit is een variant op de voorgaande vorm waarbij men behalve tests voor disposities ook kennis-, vaardigheids-, en attitudetests als predictoren hanteert, dan wel gebruikmaakt van schoolcijfers of beoordelingen door interviewers. De houdingen vormen hierbij een speciaal aandachtspunt: er wordt weinig op getest, maar in interviews lijken zij juist een belangrijke rol te spelen. Er wordt gewerkt met andere delen van het competentieprofiel, namelijk de onderdelen C en KVH, en de matrix CD x KVH uit het competentiemodel.
- 4 *Voorspelling van competenties uit deelcompetenties*  
Men zou deelcompetenties net zo kunnen behandelen als competenties, dat wil zeggen rechtstreeks een vergelijking kunnen maken tussen wat vereist en aanwezig is. Maar omdat de aanwezigheid van deelcompetenties niet garandeert dat competenties aanwezig zijn, of ontwikkeld kunnen worden, kan men ze beter als predictoren opvatten, net als kennis, vaardigheden en houdingen. Deelcompetenties komt men op het spoor door middel van praktijkopdrachten en simulaties. Datgene wat in assessment-centers gemeten wordt, kan men het best zien als niet-vaktechnische deelcompetenties<sup>8</sup> geleerde kwaliteiten die in meerdere werkomgevingen toepasbaar zijn en die bouwstenen zijn voor rol- of functiegebonden competenties. Selectie op grond van het assessment-center gebruikt onderdeel D van het competentieprofiel en onderdeel C x D van het competentiemodel.
- 5 *Voorspelling van kennis, vaardigheden en houdingen uit disposities*  
Bij selectie voor opleidingen gebruikt men niet de competenties van het beroep, doch kennis, vaardigheden en houdingen als criteria, terwijl disposities

de predictoren vormen. Men gebruikt dus onderdeel CPA van het competentieprofiel en de matrix KVH x CPA uit het competentiemodel.

Wat hier blijkt is dat wanneer eenmaal een competentieprofiel en een competentiemodel opgesteld zijn, dat een opening biedt naar vijf benaderingen van de personeelselectie. Afhankelijk van de omstandigheden kunnen deze ook gecombineerd worden, waardoor een transparant systeem verkregen wordt waarmee een grotere voorspellende kracht bereikt kan worden.

Nog drie opmerkingen over de selectie. Ten eerste, profielvergelijking of matching wordt hier nadrukkelijk beperkt tot competenties en niet uitgebreid tot alle onderdelen van het competentieprofiel. In de praktijk wordt die beperking vaak niet gemaakt en vergelijkt men de functie en de kandidaat bijvoorbeeld ook op persoonlijkheid en vakkennis. Die werkwijze is praktisch gezien wel te rechtvaardigen, maar men moet wel bedenken dat de vergelijking op andere punten dan competenties slechts gewicht in de schaal kan leggen op grond van een voorspelling. Ten tweede, het veel gemaakte onderscheid tussen sign- en sample-approach (Wernimont & Campbell, 1968) raakt hier op de achtergrond. Men zal echter kunnen herkennen dat twee van de vijf selectiebenaderingen een sign-karakter (nl. 2 en 5), terwijl de overige (1-3-4) een sample-karakter hebben dan wel een combinatie laten zien. Ten derde, toepassing van competenties leidt tot meervoudige criteria in de selectie. Voor een overkoepelend ('overall') criterium moet men uitwijken naar het terrein van de utiliteitsrekening c.q. de kosten-batenanalyse.

## 7 Opleiding en training van personeel

Dat het begrip competentie het verst ontwikkeld is in de wereld van bedrijfsopleidingen en beroeps- en volwassenenonderwijs, wijst erop dat het een centrale rol kan spelen bij het ontwikkelen van personeel door opleiding en training (Onstenk, 2000). Opleiding en training worden als regel ingezet indien het feitelijke kennen en kunnen van medewerkers achterblijft bij hetgeen wenselijk is<sup>1</sup>. De discrepantie tussen wens en feitelijkheid kan op drie niveaus beschreven worden, namelijk: competenties, deelcompetenties, en kennis, vaardigheden en houdingen. Vanwege de hiërarchische verhouding tussen deze begrippen zit in opleiding en training meestal een bepaalde sequentie: eerst wordt aandacht besteed aan kennis, vaardigheden en houdingen, daarna aan deelcompetenties en vervolgens aan competenties. Andere vormen zijn ook mogelijk, zoals hierna zal blijken.

Voor het vaststellen van leerbehoeften en het opstellen van een leerarrangement kan goed gebruik worden gemaakt van het competentieprofiel en het competentiemodel. Uit het competentieprofiel (deel C) blijkt welke competenties vereist zijn en in welke mate. Tevens blijkt welke de eisen zijn aan deelcompetenties (D) en aan kennis, vaardigheden en/of houdingen (KVH). Uit het competentiemodel blijkt welke relaties er tussen deze onderdelen bestaan. Afhankelijk van de doelgroep binnen het personeel en het type opleiding kan men bij opleiding en training als volgt te werk gaan.

### *1 Leren van kennis, vaardigheden en/of houdingen*

Bij nieuwkomers in de organisatie, die nog aan het begin van competentievorming staan, richt de behoefteanalyse zich op het onderdeel KVH van het com-

petentieprofiel. Datgene wat zij volgens het profiel moeten weten, kunnen en vinden, wordt vergeleken met datgene wat zij feitelijk weten, kunnen en vinden. De discrepantie bepaalt in beginsel de inhoud van de opleiding, waarbij de relevantie voor verder gelegen leerdoelen (in termen van deelcompetenties en competenties) afgelezen kan worden aan onderdeel CD x KVH van het competentiemodel. Natuurlijk is een prioriteitsbepaling nodig en zal men voorrang geven aan kritische deficiënties die snel op te heffen zijn. De opleiding bouwt voort op hetgeen voorafgaand aan de werkloopbaan op school geleerd is en heeft gewoonlijk de vorm van cursorisch onderwijs, gecombineerd met vaardigheidstraining en zelfstudie.

## 2 *Leren van deelcompetenties*

Bij hen die in principe over voldoende kennis, vaardigheden en houdingen beschikken, maar nog aan het begin van competentieontwikkeling staan, wordt gekeken naar de discrepanties in deelcompetenties, dat wil zeggen onderdeel D van het competentieprofiel, en naar de relevantie van deze deelcompetenties voor de achterliggende competenties, zoals blijkend uit onderdeel C x D het competentiemodel. Het leren zal vooral berusten op training waarbij de leerling in een echte of gesimuleerde werkomgeving (denk aan practica) praktijkopdrachten uitvoert. Kenmerkend voor deze opdrachten is dat deze een beperkte complexiteit hebben en zo ontworpen zijn dat zij een specifieke vorm van gedrag oproepen. Bij dat gedrag worden elementen van kennis, vaardigheid en houding toegepast en verwerkt tot een samenhangend patroon. Onderdeel D x KVH van het competentiemodel kan hierbij helpen om kritieke momenten in het leerproces aan te wijzen. Het leren omvat naast verscheidene cognitieve activiteiten ook oefening van de uitvoering, waarbij variaties en fouten helpen een robuust gedragpatroon te vormen.

## 3 *Leren van competenties*

Indien in principe de juiste deelcompetenties aanwezig zijn en de onderliggende kennis, vaardigheden en houdingen voldoende zijn, verschuift de aandacht naar de vereiste en aanwezige competenties. Men gebruikt onderdeel C van het competentieprofiel voor het bepalen van de discrepantie, en mogelijk de onderdelen C x D en C x KVH om te zorgen dat kritieke momenten in het leerproces voldoende aandacht krijgen. Kenmerkend voor het leren is dat het plaatsvindt in een gesimuleerde werksituatie of in de feitelijke werksituatie, waarbij complexe, levensechte opdrachten vervuld moeten worden. Er is dus sprake van on-the-job-training (bijvoorbeeld door stages, traineeship) met feedback van een coach, collega's of vanuit het werkproces. Het draait hierbij in de eerste plaats om leren-door-doen, waarbij het voorbereiden en uitvoeren van de handeling, alsook de reflectie op het verloop en de uitkomsten, leidt tot integratie van deelcompetenties respectievelijk van kennis, vaardigheden en houdingen.

Gecombineerde methoden zijn ook mogelijk. In praktijksituaties is nogal eens sprake van probleemgestuurd leren, waarbij een opgave opgelost moet worden die een competentie vereist. Bij de uitvoering daarvan kan blijken dat bepaalde kennis niet aanwezig is, zodat men moet teruggrijpen naar een 'lager niveau' om de kennisleemten op te vullen. Leren is overigens niet altijd effectief. Het resultaat hangt af van de gevolgde methoden, de motivatie, en de disposities van de betrokkene (vgl. Thijssen, 1996). In alle gevallen geldt dat het competentiemodel ook gebruikt kan worden om te bepalen met welke disposities rekening gehouden moet worden (vgl. aptitude-treatment interactions; Snow, 1989). Het rekening houden met disposities kan gebeuren door lesmethoden binnen de groep aan te passen, de groep op te splitsen in homogene groepen, of door voorafgaande selectie (zie selectie, benadering 5).

Eerder heb ik erop gewezen dat er ten aanzien van competenties andere vormen van leren zijn, die niet goed door het architectuurmodel beschreven kunnen worden. Het lijkt wel de moeite waard deze vormen van leren verder te analyseren vanuit het hier voorgestelde begrippenkader. Zo zouden problemen bij het aanleren van competenties die op dezelfde elementen teruggrijpen, geanalyseerd kunnen worden in termen van interferentie, en kan afleren worden geanalyseerd in termen van het ongedaan maken van een eerder opgebouwde integratie van elementen.

## 8 Loopbaanontwikkeling

Op het terrein van de loopbaanontwikkeling is het gebruik van het begrip competentie snel ingeburgerd geraakt. Terwijl loopbaanontwikkeling (ook: loopbaanplanning) vroeger een beperkte scope had, namelijk zich beperkte tot managers en professionals, heeft het denken in termen van employability (Ott & Gasperz, 1996) ertoe geleid dat het bij bredere lagen van het personeel geïntroduceerd is. De regie berust niet langer bij het management, maar ligt in handen van de medewerkers die voor de eigen ontwikkeling verantwoordelijk zijn. Instrumenten als 'potentieelbeoordeling' en 'belangstellingsregistratie' hebben plaatsgemaakt voor 'persoonlijke ontwikkelingsplannen' (POPs).

Competenties kunnen in dit kader een rol spelen voorzover een relatie gelegd kan worden tussen loopbaanopties en competenties. Dat is mogelijk door competentieprofielen en -modellen te ontwikkelen voor 'loopbaanopties' die kunnen bestaan uit (a) functies of rollen binnen een organisatie of branche, of (b) loopbaanrichtingen of beroepen die niet aan een specifieke organisatie of branche gekoppeld hoeven te zijn. Vervolgens kan met de profielen en modellen op twee manieren gewerkt worden, namelijk vanuit loopbaanpaden die tevoren door de organisatie gedefinieerd worden, of vanuit de potenties van het individu, zoals die vervat zijn in diens competenties en de onderliggende kenmerken. Beide benaderingen kunnen medewerkers helpen bij het maken van loopbaankeuzes en in hun persoonlijke ontwikkeling.

### 1 Het maken van loopbaankeuzes

Voor het maken van loopbaankeuzes heeft het individu een persoonlijk competentieprofiel nodig met een voldoende brede scope. De inhoud hiervan moet immers de competenties van meerdere loopbaanopties omspannen. Een format voor een dergelijk profiel kan door de organisatie of een externe loopbaanadviseur worden aangereikt. Verder kunnen beide partijen de persoon helpen tot een goede zelfbeoordeling te komen, eventueel door andere beoordelaars in te schakelen (bijvoorbeeld 360 graden-beoordeling). Hoe de keuze gemaakt wordt, is aan het individu, maar competentieprofielen van loopbaanopties en het eigen competentieprofiel zullen hierbij in elk geval een rol spelen. De persoon zal immers kiezen voor een optie die zo goed mogelijk aansluit bij de eigen disposities en die voortbouwt op aanwezige competenties. Onderdeel CPA van het eigen competentieprofiel bepaalt daarbij persoonlijke preferenties en beperkingen. De onderdelen KVH, respectievelijk D en C bepalen wat er in een nieuwe positie te benutten valt of nog geleerd moet worden. Het verwerven van zelfinzicht, het verkennen van loopbaanmogelijkheden, en het maken van een keuze, zijn activiteiten die een open en weinig gestructureerd proces kunnen vormen. Naast begeleiding en coaching zal de inzet van gestructureerde hulpmiddelen – competentiepro-



fielen en -modellen, maar daarnaast ook beoordelingsschalen en tests, en eventueel loopbaanpaden – de medewerker helpen op dit proces voldoende grip te krijgen en een loopbaandoel te kiezen. Dit loopbaandoel kan eenvoudig één van de geboden opties zijn, maar ook een variant die meer aan persoonlijke behoeften tegemoetkomt.

## *2 Persoonlijke ontwikkeling*

Wanneer een loopbaandoel is gekozen, is de volgende vraag hoe dit gerealiseerd kan worden. Door nogmaals een vergelijking te maken van het hierbij behorende competentieprofiel en het persoonlijke competentieprofiel, ontstaat een beeld van discrepanties die opgeheven moeten worden. Afhankelijk van het moment in de loopbaan en de vraag of al dan niet een radicale ommekeer wordt gemaakt, zal de aandacht gericht worden op het onderdeel KVH dan wel de onderdelen D of C. Wie geleidelijk voortbouwt op de eerdere carrière, zal vooral bezig gaan met het aanleren van nieuwe deelcompetenties en competenties. Het maken van een plan voor de persoonlijke ontwikkeling vraagt om prioritering en het stellen van targets langs de tijdlijn. Voor de realisatie van het persoonlijk ontwikkelingsplan is het individu aangewezen op het zoeken van nieuwe rollen of functies, en verschillende vormen van leren. Hier kan worden verwezen naar de vormen van leren die eerder werden besproken. Persoonlijke ontwikkeling vraagt om monitoring van activiteiten en bereikte resultaten. Zelfreflectie en feedback van een coach en/of collega's vormen een voorwaarde hierbij.

## **9 Competentiemanagement**

Het voorgaande voert naar een kijk op competentie management die afwijkt van hetgeen daar in de praktijk onder wordt verstaan, namelijk het ontwikkelen van personeel door het maken van 'persoonlijke ontwikkelingsplannen' en het trainen van ontbrekende competenties, of het gebruik van HRM-instrumenten die op een bepaalde competentieset gebaseerd zijn. Ik reserveer de term voor die gevallen waarin een organisatie doelgericht bezig is met het instandhouden en ontwikkelen van competenties van het personeel – mogelijk ook van teams en/of de organisatie als geheel – en daarvoor een integrale benadering toepast. Om van competentie management te kunnen spreken is noodzakelijk dat benoemd is wat competenties zijn, dat er een te realiseren doel gesteld is, en dat er sprake is van beïnvloedend bezig zijn, waarbij er samenhang en afstemming bestaat tussen de ingezette instrumenten.

Een organisatie die zich op een strategische manier bezighoudt met competentie management op het niveau van het personeel, richt zich op de gewenste opbouw en ontwikkeling van het personeelsbestand op korte en lange termijn, en op het vermogen om te kunnen inspelen op nieuwe situaties en behoeften. Maar het besteedt ook aandacht aan de doelen die medewerkers in het kader van hun eigen loopbaan en persoonlijke ontwikkeling voor wenselijk houden. Competentiemanagement houdt in dat de feitelijke situatie (Ist-situatie) in beeld gebracht wordt en wordt vergeleken met enerzijds de situatie die de organisatie voor wenselijk houdt (Soll-situatie Organisatie) en anderzijds de situatie die de personeelsleden voor wenselijk houden (Soll-situatie Personeel). Het zorgen voor een dynamische afstemming tussen de doelen van de organisatie en het personeel is daarbij een belangrijke opgave (Meijer, Van de Loo, & Van de Burgt, 2002). De vergelijking leidt tot het stellen van doelen die via prioriteiten en succesieve targets vertaald kunnen worden in concrete acties. Bij die acties wordt

gericht en gecoördineerd gebruikgemaakt van 'bezettings'instrumenten als werving, selectie, plaatsing, promotie, demotie, outplacement en pensionering enerzijds, en 'ontwikkelings'instrumenten als opleiding, training, stages, taak- en functieroulatie, en werk-leeropdrachten aan de andere kant. Omdat competenties berusten op leren-door-doen, vormt on-the-job-training een karakteristiek onderdeel van competentie management.

De ruggengraat van competentie management wordt gevormd door de methodiek die de organisatie gebruikt voor het genereren van competentieprofielen en -modellen, omdat daarmee een systeem opgebouwd en onderhouden wordt dat gewenste en aanwezige competenties in kaart brengt en bewaakt. In het voorgaande is aangegeven hoe een functiegeoriënteerde definitie van competenties en het daarbijbehorende architectuurmodel de mogelijkheid biedt om – althans in theorie – een systeem te ontwikkelen waarbinnen selectie, opleiding, loopbaanontwikkeling een heldere samenhang vertonen en tezamen een toolset voor competentie management vormen. Op een aantal onderwerpen, waaronder beoordeling en beloning, is niet apart ingegaan, maar ook deze kunnen binnen het geheel een plaats vinden.

## 10 Nabeschouwing en conclusie

Terugkijkend op het voorgaande is duidelijk dat competenties, opgevat als verworven vermogen om een taak, rol of missie uit te voeren, een natuurlijke plaats innemen in het begrippenstelsel en de theorie van de A&O-psychologie. Competenties van personen komen overeen met vakmanschap of, zo men wil, een vermogen om welomschreven prestaties te leveren. Zij hebben niet alleen betekenis in het bedrijfsleven, zoals door Jansen (2002) is benadrukt, maar vormen juist een schakel tussen de bedrijfspraktijk en de wereld van werkende mensen, en de A&O-psychologische theorie. Het begrip is daarmee bij uitstek geschikt om theorie en praktijk met elkaar in verband te brengen (Altink, 2002). Het biedt bovendien de gelegenheid om fenomenen op het niveau van het individu, de groep en grotere organisatie-eenheden met elkaar te verbinden. Wanneer men de definitie volgt die in dit artikel gegeven werd, zijn competenties van individuele personeelsleden te zien als voorwaarde voor competenties van teams, en vormen beide een voorwaarde van competenties op organisatieniveau. Hoewel competenties op deze niveaus verschillend zijn, kan aldus toch een zinvolle relatie gelegd worden.

Het competentiebegrup biedt de mogelijkheid nog een andere kloof te overbruggen, namelijk die tussen de benadering van de algemene psychologie en de differentiële psychologie. Cronbach (1975) sprak van twee onvereenigbare werelden – namelijk die van de algemene wetmatigheden die voor iedereen gelden en wetmatigheden die betrekking hebben op verschillen tussen mensen. Datgene waartoe Mischel (1968) met zijn aanzet tot een 'algemene persoonlijkheidspsychologie' een poging heeft ondernomen, maar wat niet echt van de grond is gekomen, lijkt nu op het terrein van de arbeid mogelijk te zijn. Competenties zijn te zien als hoedanigheden die zich in interactie met de omgeving middels een leerproces ontwikkelen en vervolgens een persoonsgebonden voorwaarde vormen bij het leveren van taakprestaties. Zij passen daarmee in de 'algemene' arbeidpsychologie en leerpsychologie. Maar tegelijk kunnen zij ook beschouwd worden als quasi-eigenschappen van een individu, namelijk verworven kenmerken die tussen individuen verschillend zijn. Het is dankzij deze meervoudige

integratie dat het competentiebegrip zo wijd toepasbaar is en zoveel verschillende verschijnselen met elkaar in verband brengt.

De betekenis van het begrip competentie voor de theorie en praktijk van de A&O-psychologie kan nog niet goed overzien worden, maar ik schat haar zeer groot in. Alleen al het in kaart brengen van de [empirische] relaties tussen competenties, deelcompetenties, kennis, vaardigheden en houdingen, capaciteiten, persoonlijkheidstrekken en andere kenmerken, kan leiden tot kennis over taakprestaties en leerprocessen waarvan wij tot nu toe slechts hebben kunnen dromen. Dat geldt zeker wanneer ook aandacht wordt geschonken aan *incompetentie*, niet weten, niet kunnen, niet willen en dergelijke [Overlaet, 1996]. Zulk kennis kan leiden tot nieuwe benaderingen van taakontwerp, selectie, opleiding, et cetera, tot een herpositionering van het assessment center, het selectie-interview en learnability tests, en tot nieuwe inzichten in bijvoorbeeld de leerbaarheid van competenties. Minstens zo interessant is onderzoek naar de rol van competenties als voorwaarde voor het leveren van prestaties en de relatie tussen individuele competenties en de competenties van teams of organisaties – onderwerpen waarover nog slechts weinig bekend is. De herconceptualisatie van competentie kan in ieder geval leiden tot het opheffen van de terminologische chaos die met de proliferatie van persoonsgerichte competenties en gedragsdimensies is ontstaan. Als men ervan uitgaat dat disposities in een vaste set van termen beschreven kunnen worden, en dat dit ten minste voor een deel van kennis, vaardigheden en houdingen ook het geval is, komt een taxonomie van prestatieerbare kenmerken in het verschiet. En dit opent vervolgens het perspectief op een standaardisatie van meetinstrumenten en meetschalen; iets waaraan het in de A&O-psychologie al decennia schort en waaraan onderzoek en praktijk grote behoefte hebben. Het belangrijkste voordeel dat het competentiebegrip biedt, is misschien wel dat het ons met de neus drukt op alles wat wij nog niet weten en aangeeft in welke richting we als beoefenaren van de A&O-psychologie verder moeten.

De benadering die hier is voorgesteld roept de vraag op of de competenties voor specifieke soorten werk, waarvan er zoveel zijn, wel in kaart gebracht en gemeten kunnen worden. Als men bedenkt dat competenties door technologische en economische ontwikkelingen blijven veranderen, is duidelijk dat hier een grote hoeveelheid werk aan vast zit. Voor de meeste consultants is dit een argument om tegen functiegerichte competenties te pleiten en competentie management toch vooral op 'algemene competenties' als klantgerichtheid en flexibiliteit te richten. Voor Jansen (2002) vormt het een motief om competenties buiten de deur van de A&O-psychologie te houden. Men kan het ook anders zien. Actueel en gedegen vakmanschap zijn in alle branches van belang om in de markt goed te kunnen presteren, te kunnen concurreren, innoveren en overleven. Dat geldt net zozeer voor de luchtvaart en de ICT, als voor de bankwereld en de gezondheidszorg. Kennis en stuurbaarheid van competenties – in vakinhoudelijke zin, op meerdere niveaus in de organisatie – vertegenwoordigen daarom een grote economische waarde. Tevens zijn competenties van veel waarde met het oog op de ontwikkeling van 'human capital' op maatschappelijk niveau. Gelet op dit belang is het juist aantrekkelijk te kunnen benoemen wat men weet en zou moeten weten, respectievelijk te kunnen aangeven wat meetbaar is en nog meetbaar gemaakt moet worden. Een benadering die de mogelijkheid hiertoe biedt, stelt in staat gericht onderzoek te doen om kennisleemten op te vullen. Het schept daarmee een voorwaarde om in competenties te investeren en meer resultaat te bereiken. Indien het bedrijfsleven dit zou onderkennen en het geld dat nu wordt

uitgegeven aan de bouw en invoering van systemen voor het management van 'algemene' competenties zou aanwenden om gefundeerde competentieprofielen en -modellen op te stellen, zou het zichzelf daarmee een grote dienst bewijzen en tegelijk de wetenschap verder helpen. Het feit dat competenties – opgevat als vakmanschap – geen louter psychologische noties vormen, maar voor het bedrijfsleven direct betekenis hebben, biedt een unieke kans om een dergelijke onderneming te organiseren en te financieren, zeker wanneer op brancheniveau de krachten gebundeld worden. Ik zie hier voor alle partijen, het management van organisaties, de consultancy business en de A&O-psychologie een grote uitdaging.

## Noten

- 1 Met dank aan Wieby Altink voor haar kritische opmerkingen bij het manuscript.
- 2 In de Engelstalige literatuur komt men o.a. tegen: communicative, social, moral, innovative, computer, cognitive, emotional, managerial, musical, clinical, teacher, engineering, academic, surgical en general competence.
- 3 De lijst bevat circa 180 begrippen waaronder (willekeurig gekozen): aanpassingsvermogen, acquisitie, ambitie, beleidsvorming, benaderbaarheid, coachen, conceptueel denken, consequentheid, dominantie, durf, empowerment, energie, formuleren van denkbeelden, gevoel voor ..., impact, integriteit, klantgericht handelen, kunnen van ... lesgeven, liefdevol, mentoraat, netwerken, nuchter, opbouwen van ..., opvoeden, precisie, presenteren, representativiteit, rust, schriftelijke communicatie, standaardiseren, tactisch optreden, vasthoudendheid, vreemde talen, werken in teamverband, zorgzaamheid.
- 4 Deze definitie is vrijwel letterlijk overgenomen van Klemp [1980], die competentie definieert als 'an underlying characteristic of a person which results in an effective and/or superior performance in a job'.
- 5 Het schema is onder voorwaarden bij de auteur beschikbaar. De toepassingen hebben betrekking op het werk van de verkeersvlieger en op loopbanen in de ICT-sector. Dat wil zeggen dat de competenties en deelcompetenties op die typen werk betrekking hebben.
- 6 Waar in het voorgaande de term 'functie' wordt gebruikt kan ook het begrip 'rol' gesubstitueerd worden. De rol geeft een andere afgrenzing van werkzaamheden doch is niet geassocieerd met één vaste positie in de organisatie.
- 7 Het opstellen van een competentiemodel en -profiel moet in het kader van dit artikel onbesproken blijven. Duidelijk moet zijn dat de gebruikelijke methode om personen met goede en middelmatige prestaties te vergelijken en na te gaan in welke onderliggende kenmerken zij verschillen (zie bijvoorbeeld Klemp & McClelland, 1986) voorbij gaat aan het bepalen van de competenties – lees: de dimensies waarin goed en middelmatig gepresteerd wordt – en een rechtstreekse sprong naar het niveau van KVH of CPA inhoudt. Dit brengt het risico mee dat men een aantal zaken die bij het aanleren van competenties nodig zijn, over het hoofd ziet. Nodig is een deductief-analytische methode, waarbij uit opgaven en kritieke moeilijkheden bij het aanleren van CD's afgeleid wordt welke KVH's en CPA's nodig zijn.
- 8 Het herkennen van prestaties op assessmentopdrachten als deelcompetenties zou wel eens een nieuw licht kunnen werpen op de onvindbare begripsvaliditeit van het assessment center (Hoeft & Schuler, 2001; Kolk, 2001).
- 9 Competentieontwikkeling kan ook – zeker in relatie met kennismanagement – een meer open karakter hebben en zich tevens richten op competenties die pas in de toekomst vorm krijgen.

## Literatuur

- Altink, W.M.M. (2002). Competenties kunnen eindelijk op een onderbouwde wijze 'kloof' tussen theorie en praktijk dichtent! Pak de handschoen op. *Gedrag & Organisatie*, 15(1), 19-23.
- Berg, P.T. van den (1998). Competencies for work domains in business computer science. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 7(4), 517-531.
- Bolhuis, S. (1995). *Leren en veranderen bij volwassenen*. Bussum: Dick Coutinho.
- Bolhuis, S., & Simons, R.-J. (2001). *Leren en werken* (2nd ed.). Alphen a/d Rijn: San som.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager. A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Cascio, W. (1998). *Applied Psychology in Human Resources Management*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Coul, O.D. (2002). *Taken, functies, rollen en competenties in de informatica*. Den Haag: Ten Hagen Stam.
- Cronbach, L.J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116-127.
- Fine, S.A., & Cronshaw, S.F. (1999). *Functional job analysis: A foundation for human resources management*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Foss, N.J. (1993). Theories of the Firm: Contractual and Competence Perspectives. *Journal of Evolutionary Economics*, 3(2), 127-144.
- Frei, F., Duell, W., & Baitsch, C. (1984). *Arbeit und Kompetenzentwicklung. Theoretische Konzepte zur Psychologie arbeitsimmanenter Qualifizierung*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Goudoever, B., & Overveld, W. van (1998). De jacht op competenties. *Gids voor Personeelsmanagement*, 77(1), 35-37.
- Guiver-Freeman, M. (2001). *Praktisch competentie management*. Schoonhoven: Academic Service.
- Hacker, W. (1997). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hamel, G., & Prahalad, C.K. (1994). *Competing for the future*. Boston: HBR Press.
- Hoef, S. & Schuler, H. (2001). The conceptual basis of assessment centre ratings. *International Journal of Selection and Assessment*, 9(1/2), 114-123.
- Hoekstra, H.A. (2002). Competenties zijn constructen. Over de psychologie van competenties. *Gedrag & Organisatie*, 15(1), 29-35.
- Jansen, P.G.W. (2002). Competenties en constructen. Arbeids- en organisatiepsychologische wetenschap en de praktijk van competentie management. *Gedrag & Organisatie*, 15(1), 2-18.
- Klemp, G.O. & McClelland, D.C. (1986). What characterizes intelligent functioning among senior managers? In R.J. Sternberg & R.K. Wagner (Eds.), *Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kolk, N.J. (2001). *Assessment centers: Understanding and improving construct-related validity*. Amsterdam.
- Labor, U.S.D. o. (1991). *The revised handbook for analyzing jobs*. Indianapolis: JIS Works.
- Lap, E. (1998). Competenties en competentieprofiel. *Human Resource Management*, 27, 201-210.
- Leplat, J. (1991). Compétence et ergonomie. In R. Amalberti & M. DeMontmollin & Theureau, J. (Eds.), *Modèles en analyse du travail*. (pp. 263-278). Liège: Margada.
- Maessen de Sombref, P.E.A.M. van der & Schakel, L. (1999). Wat zijn competenties niet. *Opleiding & Ontwikkeling: Tijdschrift over Opleiden in Arbeidsorganisaties*, 12(12), 11-17.
- Meijer, F., Loo, R. van de & Burgt, H. van de (2002). *Competent in context*. Utrecht: Lemma.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. New York: Wiley.
- Montmollin, M. de (1995). *Vocabulaire de l'ergonomie*.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon.
- Onstenk, J. (Ed.). (2000). *Op zoek naar een krachtige beroepsgerichte leeromgeving*. Fun

- damenten voor een onderwijsconcept voor de bve-sector.'s Hertogenbosch: CINOP.
- Ott, M. & Gasperz, J. (1996). *Management van employability. Nieuwe kansen in arbeidsrelaties*. Assen: Van Gorcum.
- Overlaet, B. (1996). Een Human Resource Management (HRM) gebaseerd op competentie: Enkele uitgangspunten hun consequentie. *Tijdschrift voor Economie en Management*, 41(3), 307-325.
- Roe, R.A. (1983). *Grondslagen van de personeelsselectie*. Assen: Van Gorcum.
- Roe, R.A. (1999a). Work performance. A multiple regulation perspective. In G. Cooper & I.T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 231-335). Chichester: John Wiley & Sons.
- Roe, R.A. (1999b). *Workshop doen en leren*. Utrecht: SHL.
- Roe, R.A. (1999c). Competences, assessment and development., *Unpublished document*.
- Roe, R.A. (2002). Competenties als vermogen. *Gedrag & Organisatie*, 15(1), 24-28.
- Roe, R.A. & Zijlstra, F.R.H. (1991). Arbeidsanalyse voor functie(her)ontwerp: een handelings theoretische invalshoek. In J.A. Algra (Ed.), *Analyse van arbeid vanuit verschillende perspectieven* (pp. 179-243). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Schmitt, N. & Chan, D. (1998). *Personnel selection. A theoretical approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Slidrecht, T. van (1999). *Het beoordelen van functies ander beoordeeld*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam. Amsterdam: Kurt Lewin Instituut, Dissertatiereeks, 1999-9.
- Smid, N.G., & Rambelje, M. de la (1997). Competentiemanagement. *Gids voor Personeelsmanagement*, 76(7-8), 45-47.
- Snow, R.E. (1989). Aptitude-treatment interaction as a framework for research on individual differences in learning. In P.L. Ackerman & R.J. Sternberg (Eds.), *Learning and individual differences: Advances in theory and research. A series of books in psychology* (pp. 13-59). New York, NY, US: W.H. Freeman & Co, Publishers; New York, NY, US: W.H. Freeman & Co, Publishers.
- Spencer, L.M. & Spencer, S.M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: Wiley.
- Thijssen, J. (1996). *Leren, leeftijd en loopbaanperspectief*. Deventer: Kluwer.
- Thijssen, J.G.L. (1998). Hindernissen voor competentie management. *Opleiding & Ontwikkeling: Tijdschrift over Opleiden in Arbeidsorganisaties*, 11(10), 17-23.
- Warr, P. & Allan, C. (1998). Learning strategies and occupational training. In C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* [Vol. 13, pp. 83-121]. Chichester: John Wiley & Sons. *Journal of Applied Psychology*, 52(372-376).

## Summary

### **Competences – A key towards the integration of theory and practice in work and organizational psychology.**

Robert A. Roe, *Gedrag & Organisatie*, volume 15, August 2002, nr. 4, 203-224.

*This article criticizes the conceptual chaos that has emerged around the concept of competence. In line with action theory, occupational learning theory and the resource-based theory of the firm, it is argued that the concept should be approached in a content-oriented way, with competence being defined as 'an acquired capability to adequately perform a task, role or mission'. An architectural model of competences that allows for classifying and interrelating a variety of competence notions is proposed. The model includes the concepts of competence, sub-competence, knowledge, skill, attitude, ability, personality and other personal characteristics. Subsequently, the architectural model is used to define the notions of competence model and competence profile, the former being represented as a multidimensional matrix of the eight given categories, the latter as a descriptive vector. After discussing the role of job analysis in establishing competence models and profiles, it is described how parts of competence*

*models and profiles can be systematically applied in selection, training, career development, and competence management. Finally, it is asserted that the competence notion as defined here can play a central role in the integration of theory and practice, of theoretical concepts at the individual, group and organizational level, and of general and differential psychology. The expectation is expressed that the methodological and content-oriented theoretical research, needed to establish and validate competence models, will lead to new insights and make an important contribution to the future development of WeO psychology.*

*Keywords: competence, development, learning, job analysis, training*

---